

Prácticas de extensión: analizando las relaciones intersubjetivas y el tiempo

María Lucía Servera

FaHCE – UNLP

luciaservera@gmail.com

Resumen

En el contexto del proyecto de extensión ‘Diversidad cultural y cuerpo’ se han problematizado algunos conceptos para pensar las prácticas extensionistas y educativas. En este trabajo se abordan las nociones de ‘relaciones intersubjetivas’ y ‘tiempo’ en función de problematizar los conceptos que en esta mesa -sobre Educación Física y Extensión- se proponen. Por un lado, se entiende que partir de pensar las relaciones entre subjetividades no aporta un cambio significativo respecto de las acciones reproductoras de un orden social y cultural establecido. Por otro lado, se plantea una noción de tiempo distinta de la que se propone en ese orden que se desarrolla y perpetúa. Partiendo de estas discusiones desde la educación del cuerpo se formulan algunas críticas a las tradicionales prácticas de transferencia y asistencialismo.

Palabras clave

Extensión, educación, relaciones intersubjetivas, tiempo.

Introducción

En el marco del proyecto ‘Diversidad cultural y cuerpo’¹ llevado a cabo en el Centro Comunitario de Extensión Universitaria en formación de Ringuelet durante el año 2017, el equipo ha venido trabajando con distintos conceptos para problematizar la práctica de la extensión. A partir de esas discusiones se presentan en el siguiente texto dos aspectos vinculados entre sí y que tienen por objeto debatir sobre el tema. De esta forma, se piensa desde la educación

1 Este proyecto forma parte de la Convocatoria Específica a Centros Comunitarios de Extensión del año 2016, dependiente de la Prosecretaría de Políticas Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

del cuerpo la extensión y la educación, y se trazan posibles vinculaciones entre el concepto de relaciones intersubjetivas y la noción de tiempo. Presentando algunas críticas y posibles alternativas a la práctica educativa y extensionista ligada a la transferencia y al asistencialismo.

Las posibles relaciones entre extensión y educación se establecen a partir de considerarlas desde distintos ángulos. Una forma de comenzar es establecer la particularidad de cada uno de los conceptos, no qué los define en términos esencialistas, sino por dónde se los puede pensar, en función de qué otras prácticas (entre sí) se delinear ciertos límites. Por ello, no se plantean definiciones cerradas ni acabadas, sino que a través de todo el cuerpo del texto se presentan algunas de esas relaciones, esos conceptos y algunos efectos que delimitarán eventualmente la forma de concebirlos.

Las relaciones intersubjetivas: problematización y alternativas

Se han encontrado varias instancias formales que hablan de relaciones intersubjetivas, aparentemente se presentan como específicas o particulares en el ámbito de la extensión. Las relaciones humanas en este campo se vuelven más evidentes, el trato con la gente es primordial a la hora de andar los caminos. Las subjetividades afloran en innumerables momentos, constantemente se interpela el sentir, la biografía y las vivencias de quienes se comprometen en distintas tareas.

Ahora bien, ¿no es aquello que se presenta como claro y distinto lo que hace que se reproduzca un orden determinado de las cosas? Es decir, ¿no es lo que está naturalizado lo que embarra la posibilidad de pensar otras formas? No se niegan las relaciones, los diálogos y los afectos que pueden aparecer en una tarea que arrastra en su historia cierta buena voluntad para con los sectores desfavorecidos. Sin embargo, no se sostiene que esto sea particularmente exclusivo o característico de la extensión; en todo caso, si se pudieran establecer relaciones entre subjetividades (y no se desprendieran estas últimas como manifestaciones de diferentes relaciones), no serían un privilegio extensionista.

Entonces, ¿qué soluciona y qué obtura pensar desde la intersubjetividad?, o en todo caso, ¿qué efectos tiene? Por un lado, entrapa a la hora de visualizar que la extensión corre el riesgo de comportarse como asistencialismo. Porque en este punto hablar de intersubjetividad, incluye medio ingenuamente pensar, por ejemplo, en la vocación. Esto supone que hay quienes tienen cierto gusto o preferencia por trabajar en el campo de la extensión, como parte de su voluntad, debido a sus vivencias y sensibilidad. Lo que sucede aquí es que las responsabilidades para con el otro recaen en el individuo, lo que cada uno puede o quiere, produciéndose un aporte al realce del individualismo que caracteriza la historia de la cultura forjada, al menos, desde la Modernidad. Todo esto trae consigo muchos riesgos: el mérito propio, el olvido de lo colectivo, de lo comunitario.

En este punto y desde la perspectiva educativa el riesgo es la pérdida de autoridad de los adultos respecto de los niños (Arendt, 1996). Esto es, el mundo adulto rechaza la responsabilidad de hacerse cargo y delega en el mundo infantil el gobierno de ellos mismos y la vida, suponiéndolos autónomos y libres. En el caso de los maestros que suponen que el niño debe decidir qué hacer, lo que ocurre es que, y puede considerarse la consecuencia más directa, no se enseña. No se educa. La educación debe darse a los nuevos que llegan a una cultura que ya estaba de antes y que va a seguir, y esto implica el traspaso de ciertos saberes y conocimientos.

Volviendo a pensar la intersubjetividad, que como se dijo, se sostiene en un individualismo no deseable, que hace recaer en cada una de las personas la responsabilidad de sí misma, incluso a los niños, impide ver que ciertos mecanismos y dispositivos sociales, económicos, políticos, están dispuestos a sostener un orden establecido que beneficia a la hegemonía cultural. Es preciso indicar que esto atenta contra la educación específicamente, y en la extensión no reconoce el trabajo legítimo, dado que justifica la falta de presupuesto y honorarios porque quienes hacen extensión lo hacen por 'gusto' o por 'voluntad bondadosa'. Lo que se propone aquí es que estos conceptos no permiten salir del entramado reproductor del estado de las cosas, aunque intenten escapar de la repetición tradicionalista.

Acá se puede realizar una crítica más general al humanismo que se plantea en varias propuestas, sobre todo relacionadas a aquellas que se basan en pensar la extensión a partir de las ideas de Paulo Freire (1998), a quien se reconoce como un gran pensador, pero en donde se ve la necesidad de ir un poco más allá. Así es que se replantea la idea de hombre, la esencia del hombre. Cualquier esencia inherente de las cosas postula un origen y un destino predeterminado en el que se sucede cronológicamente el desarrollo de lo que debe ser. Estas ideas son contrarias a lo que se plantea en este trabajo.

A modo de ejemplo ilustrativo se introduce esta cadena lógica hipotética:

Barrio La Islita de Ringuelet, año 2017. Se establecen las siguientes relaciones intersubjetivas: extensionistas con padres, madres, tutores e hijos, hijas, primos, tías y tíos. Se va al barrio y se 'tira la pelota'. Se consiguen además algunos materiales que después la gente del lugar pueda usar, etc. Los extensionistas son caritativos y buenos porque 'van al barrio', tienen la voluntad, la vocación de hacerlo, y de hacerlo sin ningún beneficio. Así se llevan la chapa merecida de voluntarios para la pobreza. ¿Hay relaciones intersubjetivas allí? Podría decirse que sí. Ahora, el asistencialismo con el que se opera es vergonzoso. Esa población 'nativa', como gusta llamar la antropología, va a seguir en esa situación, más acá o más allá de esas relaciones intersubjetivas establecidas con quienes 'extiendan la pelota'. ¿Cuáles serían posibles salidas a esa reproducción del orden tanto para 'unos' como para 'los otros'?

Esa esencia inherente de las cosas contra la que se iba con los tapones de punta no permite alejarse de la reproducción: tirar la pelota, asistir; y tampoco permite otro orden posible para la gente con la que se trabaja.

Entonces realizar una crítica al asistencialismo puede hacer pensar que la extensión como parche de algunos baches no es conveniente. Es decir, la solución momentánea de una necesidad material (o quizás simbólica en algún punto también), se vuelve enemiga, mala práctica, cosa a evitar y no reproducir. La pregunta se vuelve otra vez en contra y aparece un fundamentalismo de la extensión como educación. ¿La extensión como servicio

o asistencia está 'mal'? ¿No es deseable? Aquí aparecen dos conceptos que pueden ayudar.

A partir de una charla de Pedro Karczmarczyk, en la que hablaba sobre la relación del derecho y la ideología jurídica desde el marxismo, se planteó una cuestión que es muy simple: hay dos aspectos a tener en cuenta cuando se teoriza y se piensa en la reflexión y revisión de la práctica. Hay un aspecto estratégico y otro táctico. La estrategia como un planteo general a tener en cuenta en función, a largo plazo, de cumplir un objetivo (originalmente como término militar). La táctica como empleo de los medios, la puesta en acción, en función de cumplir un objetivo más inmediato a resolver.

Así es que se puede desprender que las decisiones que se tomen en situaciones que impliquen atender una necesidad (un emergente situacional, como suele llamarse actualmente), debe estar enmarcada en esta cuestión táctica, pero que no debe desatender un plan mayor que lo excede, lo estratégico. La dimensión de la estrategia permite pensar la educación y la extensión como prácticas a mediano y largo plazo, no solamente en lo inmediato. Es aquí donde cobra importancia la cuestión del tiempo.

El tiempo: críticas y aportes

¿Cuál es el sentido que adquiere la noción de tiempo en la extensión? En principio habría que atacar toda intención de una noción de tiempo absoluto y lineal. No es un concepto aislado, es relativo, que se entiende como espacio-tiempo y es convencional. Se distancia de la idea de que es igual e infinito, dado desde siempre y se comprende como una convención, una invención. El sentido que adquiere en la extensión entonces puede darse por una concepción vinculada a la dialogicidad que propone Freire (1998). No porque el acto educativo se de en el 'estar con' a manera de diálogo y eso ya indique un tiempo relativo, sino porque implica un ir y venir, no necesariamente en lo inmediato, pero sí una vuelta sobre la práctica.

Gráficamente esta noción de tiempo puede explicarse como una línea en forma de bucle o como una espiral que se vuelve sobre sí misma. Desde el psicoanálisis se introduce esta posibilidad de un tiempo diferente del lineal a

partir del concepto de 'resignificación' (Eidelsztein, 2012), noción de un tiempo lógico, que permite que una marca 2, en un tiempo cronológico lineal, modifique una marca 1, es decir tenga incidencia en un hecho que sucedió primero en cuestión de orden (1 es antes que 2), y así sucesivamente.

¿Qué aportan estas cuestiones a la extensión? En principio, lo anterior rompe con una idea de enseñanza-aprendizaje como parte de un mismo proceso. Es decir, permitiría sortear la causalidad con la que se encaran los procesos de enseñanza. Por ejemplo: la idea de que porque se enseña a jugar vóley como consecuencia directa se aprende a jugar vóley; esto claramente no se da de esa forma. Por otro lado, destierra la pedagogía por objetivos, y en ese ventarrón se lleva a la evaluación que le es propia. O sea, para seguir con el ejemplo: el objetivo de la clase (se puede pensar en un trimestre) es que los niños jueguen vóley 3 vs 3. Cómo es la evaluación: si juega o no el 3 vs 3. Si sí: aprueba, si no: desaprueba. El ejemplo puede darse en extensión en relación a la evaluación de los proyectos de las convocatorias: objetivos específicos y generales que se cumplen o no. Esta forma evaluativa no considera la enseñanza con sentido, más bien supone ejecuciones y observaciones de conductas.

Ahora bien, la inclusión de un tiempo curvo que se vuelva sobre sí mismo permite la revisión, contempla la comprobación, la corrección y la transformación de lo planificado en función del análisis de lo sucedido. Un ejemplo simple y cotidiano podría ser: un proyecto particular, en un espacio determinado durante un periodo específico tiene previsto, entre otras cosas, enseñar fútbol. Si se considera que no están dadas las condiciones porque otro deporte resulta más pertinente, entonces no se lleva a cabo lo planeado. Hay una vuelta, un momento de revisión de lo que ya se hizo y se puede hacer, que modifica la práctica.

Volviendo, si se piensa en una enseñanza y en una educación que no es lineal ni inmediata, se precisa un concepto de tiempo que no sea inmediato ni lineal. Porque allí se establece el lugar para pensar lo que se hace, y no solo tener en cuenta la meta a la que hay que llegar como un objetivo pedagógico. El énfasis en la finalidad pierde en el camino la reflexión sobre lo que se enseña y, a lo

sumo, aplica un 'cómo' cual receta, y bajo las directrices de la didáctica dice si cumplió los logros esperados o no. Por otro lado, este concepto de tiempo rompe con la noción evolutiva que se supone cuando se enseña. Etapas a las que corresponden ciertos saberes y ciertos modos de enseñanza.

Es aquí donde las preguntas por el quién, el cuándo o cómo ya no alcanzan para partir hacia conceptos de educación y extensión no lineales o ligados a la reproducción y mantención de un orden. Se introduce la pregunta por el qué. Entra el contenido como primordial, como punto de partida (Crisorio, 2011). El fundamento de la práctica ya no es la responsabilidad de cada cual, por los problemas que esto trae y que se plantearon en relación a la intersubjetividad, ya no es el objetivo pedagógico lo que guía tampoco, por lo dicho recién, finalmente, tampoco es una etapa o fase del individuo lo que determina las acciones e intervenciones educativas. Así, los saberes pueden ubicarse en el centro: lo que se sabe sobre algo a enseñar es lo que convoca y responsabiliza esa relación educativa y de enseñanza. En el caso de la extensión que educa, no aquella que extiende o asiste, el saber nuclea y permite la transformación y la lucha por una cultura diferente, alejada del individualismo y la explotación.

Ideas finales

Así, la noción de tiempo circunda, al igual que el de las relaciones entre subjetividades, todas las prácticas. Lo que se puede decir de particular en extensión, es lo mismo que podría decirse de una perspectiva de la educación acorde a procesos no lineales. Lo que habría que cambiar es la perspectiva teórica con la que se piensan y efectivizan las diferentes prácticas. Lo que se busca entonces no son conceptos que las expliquen, sino aquellos que las interroguen, que las muevan de lugar, las desnaturalicen.

Bibliografía

Arendt, H. (1996). *Crisis en la educación*. Barcelona: Ediciones Península.

Crisorio, R. (2011). *Educación corporal*. Texto inédito.

Eidelsztein, A. (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto. *El rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir, número especial(5)*, 7-55. Recuperado de <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/wp-content/uploads/2017/03/El-Rey-está-desnudo-Nº-5.pdf>

Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores S.A.